ti, szolgáltatók és fogyasztók közötti) hatalommegosztás kérdése, a standardizáció lehetőségei és a mérés etikai kérdései. A mérés korlátait jelenti ebben a szférában az a tény is, hogy a komplex működéssel jellemezhető szolgáltatási területeken az okok és a következmények sokszor nem választatóak el egymástól, s hogy nem mindig fogalmazhatóak meg világos célok ezen a területen. A korlátokat szaporítja a szolgáltatás nem anyagi természete és komplex mivolta, s a járulékos hasznok, az ún. externáliák léte, amelynek következtében számos, nem igazán mérhető tényező ill. hatás jelentőségével is számolnunk kellene tudni a közszolgáltatások minőségének megítéléséhez.

A *hatodik* fejezet (Applying Indicators at the Local Systems Level) angliai tapasztalatokat dolgozva fel a helyi szintű alkalmazás lehetőségeivel foglalkozik, s ezen belül egy kutatás leírását tartalmazza, amely annak feltárását célozza, hogy helyi szinten milyen indikátorokat használnak. Egy másik írás azokat a stratégiákat írja le, amelyeket a helyi oktatásirányító hatóságok követnek, s amellett érvel, hogy az indikátorok a döntéshozatalhoz és az elszámoltathatóság teljesüléséhez igen fontosak lehetnek, ha a helyi hatóságok (LEA-k) tisztában vannak saját céljaikkal. Az oktatásügyi indikátoroknak azonban egy szélesebb értékelési rendszerbe kell tagolódniuk, amely a felügyeletet/ellenőrzést és az önértékelést egyaránt szolgálja. A helyi és a központi érdekek és szükségletek között azonban jelentős eltérés van, ezeket nem könnyű közös nevezőre hozni.

A fenti kérdések több értelemben is aktuálisak ma Magyarországon: központi fogalommá vált az oktatásügyben a minőség fogalma, de az információigény megnövekedésével nem kizárt, hogy azzá válik az indikátor fogalma is. Hogy ez valóban bekövetkezhessen, ill. hogy ez a kívánatos módon történhessen, azaz a másutt már felismert buktatókat elkerülhessük, érdemes az ilyen és hasonló könyvek - tapasztalatok - tanulmányozása.

(Katryn A. Riley & Desmond L. Nutall [eds]: Measuring Quality. Education Indicators. United Kingdom and International Persectives. The Falmer Press, 1994.)

Imre Anna

MINŐSÉG, MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS - PEDAGÓGIAI LEXIKONOK CÍMSZAVAI

A magyar neveléstudomány története során három lexikon jelent meg. A 20. századi magyar történelem és kultúrtörténet három nagyon különböző időszakában jelentek meg ezek a kötetek. Az első 1933-ban, amely sajátos küldetéseként a kor szelleméhez hűen „elsősorban *magyar* óhajtott lenni". Szócikkei főként neveléstörténeti és neveléselméleti témákat tárgyalnak. A második, az *Akadémiai Kiadó* gondozásában 1978-ban megjelent Pedagógiai Lexikon célja, hogy „a *marxizmus-leninizmus* szellemében megírt, korszerű, tudományos kiadvány legyen", mely felvilágosítást nyújt mindazoknak, akik beletekintenek. A rendszerváltás után természetes módon született meg az igény egy újabb lexikon megalkotására. A *Keraban Kiadó* 1997-ben megjelent lexikona nem vállalja egyik elődjének örökségét sem, s egy tágabb nézőpontból közelít a pedagógiához, sok egyéb tudományterületet is bevonva.

A minőség, mérés, értékelés problematikája is igen különbözőképpen jelenik meg a három lexikonban. A ma számunkra kézenfekvő címszavakat hiába is keresnénk az *első*, 1933-as lexikonban. Maga a mérés, a tesztelés még meglehetősen új keletű ebben az időszakban. Értékelés csak az osztályozás, és érdemjegyek címszón belül jelenik meg. Az osztályozásnak a lexikon egyetlen funkciót tulajdonít: a szülők értesítése a gyermek tanulmányi előmeneteléről, az érdemjegyek pedig a magatartás és tanulás jellemzésére szolgálnak. Mindkét szócikk igen szűkszavúan ezen túl pusztán azt sorolja fel, hogy a különféle iskolatípusokban milyen hivatalosan megállapított érdemjegyek adhatóak.

A *második*, 1978-ban megjelent lexikon megjelenésekor már túlvagyunk azon az expanzión, mely az oktatásügyet „ipari-szolgáltató" ágazattá tette. A tömegoktatás kialakulása ill. a curriculumfejlesztés és a tananyagrobbanás magával hozta a minőség vizsgálatának igényét, az értékelési rendszer, kritériumok, mérőeszközök kidolgozását is. (A magyar didaktikai irodalomban Kiss Árpád és Nagy Sándor neve fémjelzi az új kutatási irányt.) A lexikonban minőség és teljesítmény címszó alatt azonban még hiába keresnénk bármit is. A *hatékonyságot* a lexikon a nevelőmunkára fordított erőkifejtés és elért eredmények arányaként értelmezi, s felhívja a figyelmet arra is, hogy ennek mérhetősége igen bizonytalan. A *minősítés* kétféle értelmezést nyer: jelenti egyrészt a tanuló munkájának, viselkedésének minősítését, másrészt a pedagógus minősítését - mindkét esetben a kor ideológiájának elvárásai és az annak való megfelelés igénye mutatkoznak meg. Az értékelés és ellenőrzés viszont már megjelenik, mint a didaktikai folyamat része. Viszont még sem az ellenőrzést, sem az értékelést nem emeli a lexikon a tanórán kívülre és nem elemzi rendszerszinten ezek szerepét. (Sajátos módon mindkét címszó kétszer szerepel a lexikonban. Külön megtalálható az ellenőrzés és az értékelés önállóan és szerepelnek egyszer egy címszó alatt is: értékelés és ellenőrzés.) A korabeli didaktikai irodalomban

ekkor még hol szorosan összekapcsolódó, egymástól elkülöníthetetlen fogalompárként értelmezik, máshol az ellenőrzés elkülönül és az oktatási folyamatban önálló didaktikai mozzanatként jelenik meg. A szócikkek tartalma is közvetíti ezt a kétféle elgondolást. A két fogalom együttértelmezésekor az értékelést és ellenőrzést egy olyan eszköznek tételezi a szócikk szerzője, amely arra alkalmas, hogy az adott ember magatartását a társadalmi erkölcsökhöz viszonyítva megadjuk annak a helyes fejlődési irányt, ami akkor éri el a célját, ha a legjobb cselekedetekre ösztönöz. A szócikkek felhívják a figyelmet az értékelés hiányának következményeire, s a végső célra is, amely az, hogy kialakuljon az egyénben az önértékelés és önellenőrzés képessége. (A szocialista rendszer ideológiáját tükrözi az érvelés: mivel ifjúkorban még nem érte el a kötelességtudat ezt a fokot, ezért van nagyobb szükség erre a külső kontrollra.) A szócikkek megemlítenek bizonyos kritériumokat, melyeket szigorúan be kell tartani: 1, igazságosság és tárgyilagosság, 2, jóindulatú, segítőkész szándék, 3, az értékelés ne váljék a cselekvés céljává. A kritériumok közötti lehetséges ellentmondásról és teljesítésének nehézségeiről nem tesz említést. Viszont utal arra a törekvésre, hogy az ellenőrzést és értékelést az egész oktatási folyamat szerves részévé kell tenni. Az értékelés iskolai formáiként említi a szóbeli és írásbeli formát, az osztályozást és a pontozást. A negatív példa szerepét azok a nyugati iskolák, pedagógiai koncepciók töltik be, ahol nincsen osztályzás a - szócikk írója szerint ez anarchiához vezet.

Azok a szócikkek, ahol külön jelenik meg a két fogalom, egy kicsit „modernebb" pedagógiai nézőpontot testesítenek meg. Az *értékelést* a tanulmányi teljesítmények mennyiségi (1–5) és minőségi (elégtelen-jeles) jellemzőinek elemzéseként és összegzéseként definiálja. Ez az összegzés történhet abszolút (előre meghatározott kritériumok alapján) és relatív szempontok (pl.: osztálytársakhoz viszonyítva) szerint. A szócikk itt legmegfelelőbbnek a szülők számára a szóbeli, részletes értékelést tartja, a nehézségét pedig az objektivitás megvalósításában látja, valamint utalást tesz a tantárgyi eredményvizsgálatokra. Az *ellenőrzést* kétféleképpen definiálja. 1, mint nevelési módszert, ahol egyfajta óvó funkciója van, mely segítségével megakadályozzuk a tévesztmék kialakulását. 2, mint didaktikai feladatot: a tanuló lássa saját eredményeit, és beleérti azt a funkciót is, hogy a tanárt tájékoztassa munkája hatékonyságáról. Végső soron a szócikk az ellenőrzés célját nem pusztán az osztályzatok létrehozásában, hanem a motivációban is látja. A *teljesítmény mérését* tárgyalva a korabeli meggyőződés lenyomatát találjuk ismételten. Egyetlen üdvözítő eszköznek a tesztet tartja, mert ez a forma kizárja a szubjektivitást, az „egyéni értékrendszerből adódó torzulások" visszaszorulnak, a didaktikai munka tervezhetőbbé, hatékonyabbá válhat.

Az utóbbi években még inkább felértékelődött minőség, a hatékonyság, a mérés-értékelés szerepe és funkciója. Ezt a tényt igazolja a *harmadik* lexikon. A témára vonatkozóan sok szócikket és utalást találunk benne, itt már megjelenik a minősítés és minősítési rendszer című szócikk is, mely főként a szakképzésre vonatkoztatva, a szakmai kvalifikáció megszerzését tárgyalja. Terjedelmében is nagyobb és önálló szócikket kap az *értékelés*. Egy tágabb, a tanórát túllépő szemszögből tárgyalja a fogalmat. Már nem pusztán didaktikai feladatként, hanem egy átfogóbb folyamatként jelenik meg, „amelyben szisztematikusan vizsgálják vagy megítélik valamilyen jelenségnek, eszménynek vagy tárgynak az értékét". Tyler és a rendszerszemlélet ötvözéseként kapcsolatteremtő elemként tételezi a célok - eredmény - folyamat láncában. Az elvárás és valóság viszonyát tárja fel, az eltérésekről ad visszajelzést, ez által a funkciója által válhat rendszerszabályzó elemmé, s mint ilyen, a korábbiakhoz képest más/több funkciót is ellát. Bemutatja az ellenőrzés hagyományos és új tárgyát: ez hagyományosan a tanulók teljesítménye, neveltségi szintje, de a 90-es években az oktatási rendszerek, tantervek, oktatásban résztvevő személyek és eszközök értékeléséről is beszélünk. Az értékelés szintjei is kitágulnak: nemzetközi, országos, regionális, intézményi, intézményen belüli és egyéni szint jelenik meg. Funkciói a tantárgyi teljesítmény minősítésén túl a motiválás (mely már az előző lexikonban is megjelent), a pályaválasztás segítése, és a személyiség formálása (jutalmazás-büntetés útján). Ebben a lexikonban jelennek meg először a pedagógiába Scriven által bevezetett kifejezések: összegző (summatív), fejlesztő (formatív), és a diagnosztikus értékelés, melyeket külön szócikkek is tárgyalnak. Az értékelés orientáltságát és módszereit tekintve is elkülöníthető elemek jelennek meg: az értékelés lehet kritériumorientált vagy normaorientált. (Az előző lexikonban ezt abszolút és relatív kifejezésekkel jelölték.), a módszer pedig mennyiségi - becslés (osztályzat) vagy mérés (pontozás) - és minőségi. Ez a lexikon már nyíltan közli az osztályzattal szembeni kételyt, annak nagyfokú megbízhatatlanságát. Az értékeléssel kapcsolatos kritériumok a következők: objektivitás, validitás, megbízhatóság.

Az *ellenőrzés* legfőbb momentumának a lexikon a tanulókról, személyiségük, ismereteik, tudásuk fejlődéséről szerzett információt tartja. Hiszen csak ezek ismeretében lehet a későbbiekben is tervezni. Bemutatja a szócikk az ellenőrzés-értékelés viszonyáról alkotott különféle nézőpontokat is. 1) Az ellenőrzés önálló módszer. 2) Az ellenőrzés szorosan összekapcsolódva az értékeléssel egységes oktatási módszerként jelenik meg. 3) Az ellenőrzés az értékelés első részművelete.

A harmadik lexikon külön szócikket szán a *tudásszintmérésre*, mely a tudás ellenőrzésének és értékelésének objektív módszere. Alapfunkciója a visszajelzés. Megvalósításához megfelelő mérőeszközök szükségesek, melyek a tananyag egészét lefedő feladatokat tartalmaznak. Felsorolja a tudásszintmérés különféle (fejlesztő, prognosztizáló, osztályozást-értékelést elősegítő, differenciáló, szelektáló) funkcióit és utal az IEA vizsgálatokra, mely a tudásszint mérésén keresztül egyes oktatási rendszerek hatékonyságát is minősíti.

Az oktatás *hatékonyságát* tárgyalva nem egyszerűen közgazdasági szempontokat emel be, de rámutat arra is, hogy az oktatást nem lehet egyszerűen ráfordítás/megtérülés arányával elemezni. A hatékonyság vizsgálatánál két irányt vázol: a mennyiségi vizsgálatok a végzettséget, a tankötelezettség teljesítésének mértékét helyezik középpontba, a minőségi vizsgálatok annak feltárására irányulnak, hogy milyenné válnak a tanulók. Ezen túl, ha nem is önálló szócikként, megjelennek az olyan fogalmak, mint a hatásvizsgálat, rangsorolás, pontozás, kódolás, kvalifikáció.

Mindezek együttvéve arra a tendenciára mutatnak rá, hogy a minőség, annak mérhetősége és értékelése egy szűkebb fogalom értelmezésétől egy tágabb fogalomig jutott el a 90-es évekre, ill. hogy ez az alapvetően nem centrális jellegű kérdés kulcsfontosságú, lényeges kérdéssé vált napjainkra a pedagógiai gondolkodásban. *(Magyar Pedagógiai Lexikon. Bp., Révai, 1933.; Pedagógiai Lexikon. Bp., Akadémiai Kiadó, 1976.; Pedagógiai Lexikon. Bp., Keraban, 1997.)*

Ádám Anetta

MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS A SZAKKÉPZÉSBEN

Gyorsan változó időket élünk. Az egyes szakterületekre vonatkozó ismeretek összessége is gyorsan elavul, megsokszorozódik és újrarendeződik. Ennek következtében nemcsak a vonatkozó ismeretek, de a szakterületet jellemző szemlélet is formálódik, inspirációkat kap más szakterületektől, globális hatást kifejtő szellemi divatirányzatoktól. A gondolkodásmód változása pedig nem teszi lehetővé, hogy az új tudást a régire vonatkozó fogalmakkal írjuk le. Az új magyarázatok új terminusokat igényelnek. Egy-egy diszciplína terminológiája hosszú idő alatt alakul ki. Szakszavait valaki elkezdte használni, mások lényegesnek ítélve átvették, esetleg pontosították, definícióit megvitatták. Lassan meghonosodott, jelentése többé-kevésbé rögzült, ezek után csak lassú fejlődésen ment keresztül.

A 20. század utolsó évtizedeit már nem ez jellemzi. Nincs idő a dolgok alapos megvitatására, a fogalmak kiérlelésére, meghonosítására. Most egy-egy szellemi divathullám, egy frappáns ötlet, egy kedvezően fogadott modell révén kezdenek használni egy új fogalmat, bizonytalan jelentéstartalommal, ami inkább csak jelzésére szolgál egy újonnan fontosnak ítélt jelenségnek. Az új jövevény – ha nem merül azonnal a feledés homályába – gyors karrierre számíthat. Pontatlansága, jelzésértéke óriási előnyökkel is jár. Bizonyos határokon belül mindenki azt ért rajta, amit akar, úgy használja, ahogy számára előnyös, célközönsége számára érthető, miközben ténylegesen fontos dolgokról beszélhet. Az oktatás és szakképzés területéről elég utalnunk a kompetenciára (competency) vagy az élethosszig tartó tanulásra (lifelong learning). Ezek néhány éve sűrűn előfordulnak a szakirodalomban, de igen különböző dolgokat értenek ezeken a szakemberek attól függően, hogy megérinti-e őket az új idők szele, vagy korábban tanulták meg a világot és nem voltak képesek váltani, illetve hogy hol van a hazájuk, melyik oktatási, szakképzési, társadalmi rendszerről beszélnek. E „posztmodern terminusok" jövendő sorsa éppoly bizonytalan, mint az volt, hogy – legalább átmenetileg – elfogadottá válnak-e.

Az oktatás és szakképzés kapcsán minőségbiztosításról sem túl rég óta beszélnek, de mostanában igen sok cikk és előadás címében szerepel. Tematikus számokat kiadó folyóiratok – mint a most kézben tartott füzet – címlapján előbb-utóbb feltűnik a fogalom. A tekintélyes *European Journal of Education* 1998/3-as számát a felsőoktatás minőségbiztosításának szentelték (The Evaluative State Revisited). A legfontosabb európai szakképzési folyóirat, az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (CEDEFOP) által évente háromszor kiadott periodikája is minőségbiztosítási tematikus számmal zárta az 1998-as évet. Ennek írásait tekintjük át.

A tartalomjegyzéket végigböngészve az tűnik fel először, hogy – a Vocational Training-re egyáltalán nem jellemző módon – német szerzők dominálják a számot. A Humboldt Egyetem professzora által szerkesztett kiadványban a nyolc cikk közül ötöt jegyeznek német szakemberek, és a lengyel és portugál esettanulmány mellett – amelyet az adott országban készítetek – csupán egy tanácsadó cég belga igazgatójának adatott meg, hogy szerzőként szerepeljen. A Németországban íródott cikkek egyébként egy kivétellel nem szerzőik hazájának helyzetét elemzik, hanem elméleti fejtegetéseket tartalmaznak, illetve több európai országot érintő komparatisztikai írások. Mindez azért érdekes, mert ezáltal többször említődik meg a társadalmi partnerek egyeztetésének minőséget garantáló szerepe és a gyakorlat fontossága, mintha például svéd vagy francia szakértők véleményét olvasnánk. Sőt, az a véleményünk,